

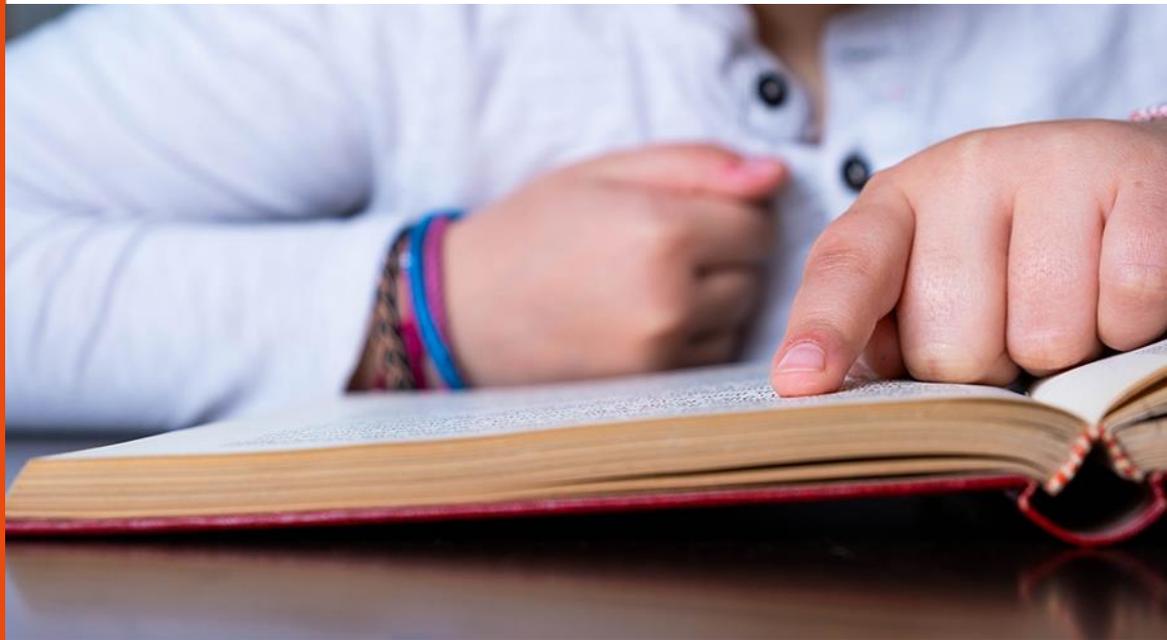


DOSSIER
DE PRESSE

24 janvier 2024

Affaires culturelles et éducation

Mission d'information sur l'apprentissage de la lecture



Rapporteurs

Mme Annie Genevard

(LR, Doubs)

M. Fabrice Le Vigoureux

(RE, Calvados)



La mission d'information

Lors de sa réunion du 5 juillet 2023, la commission des Affaires culturelles et de l'éducation a décidé de créer une **mission d'information sur l'apprentissage de la lecture**.

Le **rapport** présente un état des lieux des difficultés structurelles que rencontre l'école dans la transmission de ce savoir fondamental, qui se traduisent par des résultats médiocres aux évaluations nationales et internationales et le maintien de fortes disparités selon l'origine sociale des élèves, leur territoire ou encore leur sexe. Il formule des pistes d'évolution pour améliorer l'apprentissage de la lecture, au travers de la priorité donnée au décodage en classe de CP, du choix de manuels adaptés, d'une formation initiale et continue des enseignants renforcée sur ce point ou encore de la réhabilitation du livre dans une société des écrans.

Les rapporteurs ont entendu près de **80 spécialistes du sujet** : chercheurs, enseignants, administrations, directeurs d'école, inspecteurs, parents d'élèves, éditeurs, etc.

Les rapporteurs formulent **35 propositions** pour atteindre un objectif simple : garantir à tous les élèves français une pleine maîtrise de la lecture.

Des difficultés structurelles importantes

Des résultats médiocres aux nombreuses évaluations, dont la France ne peut se satisfaire

En 2022, **11,2 % des jeunes** participant à la Journée défense et citoyenneté **rencontraient de grandes difficultés dans le domaine de la lecture** ; **4,9 %** pouvaient même être considérés comme se trouvant **en situation d'illettrisme**. **Seuls 65 % possèdent ce que l'on peut considérer comme des acquis suffisants**.

Les résultats de l'**enquête PISA 2022** font état d'un **nouveau recul** des performances des élèves français **par rapport à 2018** : le score moyen en **compréhension de l'écrit accuse une baisse de 19 points** (474 points). Ces résultats confirment ceux de plus long terme : **les scores des élèves français ont baissé de 32 points en compréhension de l'écrit durant la décennie écoulée**.

En matière de fluence, ou fluidité de lecture, en 2021, **47 % des élèves en début de CE1 n'atteignaient pas le seuil de 50 mots par minute**, qui est l'**objectif attendu en fin de CP**. En 2022, **seule un peu plus de la moitié des élèves entrant en sixième atteignait les attendus en fluence en fin de CM2** ; **16 % n'atteignaient pas les niveaux attendus en fin de CE2**.

De manière générale, les différences de performance en lecture sont corrélées à l'indice de position sociale (IPS) des établissements. Toutefois, **à IPS égal, certains établissements présentent des performances meilleures que d'autres**. **L'explication sociologique** des difficultés rencontrées dans le domaine de la lecture **n'est donc pas suffisante**.

En France métropolitaine, c'est dans les départements du nord du territoire ou entourant l'Île-de-France que les difficultés de lecture sont les plus importantes. Les jeunes des départements et régions d'outre-mer sont également particulièrement concernés.

Un consensus scientifique sur la méthode la plus efficace mais une prédominance des méthodes mixtes

Depuis plus de vingt ans, **la méthode syllabique** – qui repose sur un apprentissage rapide et systématique des **correspondances graphèmes-phonèmes**, **c'est-à-dire des**

lettres et des sons (on parle de « décodage »), puis un assemblage progressif des lettres en syllabes et en mots – **est reconnue comme plus efficace pour l'apprentissage de la lecture que la méthode dite globale**, née dans les années 1970, assise sur la **reconnaissance visuelle des mots**. Le consensus scientifique sur ce point a atteint la sphère institutionnelle et politique et se traduit dans l'évolution des programmes et des instructions officielles, aujourd'hui très précis sur la place que doit tenir l'enseignement **méthodique** des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Pourtant, les méthodes les plus largement employées dans les classes sont des méthodes « mixtes », reposant sur **l'utilisation, en plus du décodage, de plusieurs stratégies d'identification des mots qui s'en écartent : reconnaissance globale, déchiffrement partiel, utilisation du contexte ou appui sur un dessin**. Un grand nombre d'enseignants utilisent, par exemple, des **mots dits « outils »**, qu'ils donnent à apprendre par cœur, choisis en raison de la fréquence de leur utilisation dans la langue française ou de leur irrégularité. Ainsi, **seuls 6 % des professeurs n'utilisent pas de mots-outils et seuls 3,4 % des enseignants proposent à leurs élèves des textes 100 % déchiffrables**, alors même que les méthodes mixtes sont reconnues moins efficaces.

Une formation trop courte et insuffisamment ciblée

Pour les rapporteurs, l'une des causes principales de **la faiblesse des résultats des élèves français en lecture tient à la faiblesse de la formation de leurs enseignants**. De fait, la formation spécifique à l'apprentissage de la lecture constitue la « portion congrue » de la formation des enseignants en master Meef, « noyée » dans la formation plus large à l'enseignement du français – entre 140 et 180 heures –, qui inclut l'orthographe, la grammaire, la compréhension, etc. En outre, cette formation doit préparer au métier, mais aussi aux épreuves du concours, les attendus et exigences n'étant pas nécessairement identiques dans l'un et l'autre cas. L'année de stage, réalisée après l'obtention du concours, ne permet pas de compléter cette formation initiale lacunaire.



Au total, **seuls 34 % des professeurs des écoles français se considèrent bien ou très bien préparés**. Enfin, la **crise d'attractivité structurelle** que connaît la profession d'enseignant **contribue à la moindre sélectivité des concours**, ce qui conduit à un affaiblissement net du niveau exigé et constaté des jeunes enseignants.

Des manuels obsolètes ou absents, souvent mal utilisés, à quoi s'ajoute une grande diversité de pratiques inadéquates

Une **proportion non négligeable d'enseignants** – de 15 % à 40 % selon les estimations, aucune étude complète n'ayant été menée – **n'utilise pas de manuels de lecture en CP**. Certains professeurs, même quand ils en ont à leur disposition, n'y ont pas recours, soit parce qu'ils ne les ont pas choisis et ne se sentent pas à l'aise, soit parce qu'ils préfèrent concocter leur propre méthode. Un grand nombre procède à ce que le Conseil scientifique de l'Éducation nationale a qualifié de « *montage hétéroclite de documents qui interroge la structuration et la cohérence des apprentissages des élèves* » : faute d'avoir été suffisamment accompagnés, beaucoup pensent bien faire en se documentant notamment sur internet, en photocopiant des extraits de plusieurs manuels, en se fondant sur des documents partagés par d'autres collègues. Le risque d'une telle approche, particulièrement quand les enseignants ont peu d'expérience devant une classe de CP, est un **manque de cohérence et de progressivité de l'enseignement**.

En outre, les enseignants sont confrontés à une très grande diversité de l'offre : selon une étude, **plus de 80 manuels, dont certains obsolètes et ne correspondant plus aux connaissances scientifiques**, seraient en circulation et utilisés par les professeurs des écoles. Le rythme de renouvellement des manuels est trop lent. Dans un contexte marqué par des finances locales contraintes, le fait que les mairies soient le plus souvent chargées de l'acquisition des manuels scolaires du premier degré entre certainement en ligne de compte. Dans une même école, il n'est pas rare que des manuels appartenant à des séries différentes soient utilisés en CP et en CE1, voire entre plusieurs classes de CP.

La plupart des manuels, même récents, y compris ceux qui sont estampillés « méthode syllabique », apparaissent en décalage par rapport à la méthode d'apprentissage la plus efficace : selon une étude récente de Jérôme Deauvieux et Paul Gioia, les manuels présentant des textes déchiffrables à 95 % ou plus par les enfants et ne supposant l'apprentissage d'aucun mot-outil ne représentent que 5 % de l'ensemble de ceux qui sont utilisés.

Le risque d'une perturbation des apprentissages par le numérique

Le numérique a pris une place considérable dans notre monde, y compris dans les écoles, au détriment du livre : un **élève de maternelle passe 1 000 heures devant un écran, soit plus que le volume horaire d'une année scolaire**, alors même que les effets délétères de l'usage d'écrans dans l'enfance et la petite enfance ont été mis en évidence (risque accru de surpoids, difficultés dans le développement du langage et le développement cognitif, perturbation du sommeil donc de la consolidation des apprentissages, etc.).

L'école suit le mouvement, s'évertuant à faire entrer les écrans dans la salle de classe, au nom de la modernité et de l'attractivité des nouveaux supports pour les enfants. Le temps d'utilisation des écrans à l'école s'ajoute à celui qui tend déjà à envahir la vie extérieure à l'établissement, sans que les effets de la surexposition aient été envisagés. Une prise de conscience est en train d'émerger, comme en témoignent les annonces récentes de l'ancien ministre de l'Éducation nationale et du Président de la République.

Si certains outils numériques présentent incontestablement un intérêt, notamment pour les enfants ayant des difficultés particulières (troubles dys, déficits auditifs, etc.), **l'utilisation de tablettes ou d'ordinateurs à l'école n'entraîne, globalement, aucune amélioration des performances en écriture et en lecture. Au-delà d'un certain seuil d'utilisation, c'est même l'inverse qui se produit**. Il convient donc, à tout le moins, de s'interroger sur l'intérêt pédagogique réel de l'introduction de ces outils à l'école primaire et sur ses conséquences.

Des premières mesures qui n'ont pas encore porté leurs fruits

Plusieurs mesures récentes ont été prises, qui n'ont pas encore permis d'atteindre leurs objectifs.

Les évaluations nationales organisées, depuis la rentrée 2019, en CP et en CE1 font l'objet d'une appropriation croissante par la communauté éducative, mais doivent encore devenir de véritables instruments de pilotage. En effet, seuls 8 % des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) indiquent s'en servir pour choisir les écoles qu'ils souhaitent visiter ou accompagner. Par ailleurs, alors que les évaluations ont pour objet de situer les élèves, de manière à proposer un soutien spécifique à ceux qui sont le plus en difficulté, elles n'atteignent pas leurs objectifs dans la mesure où il n'existe pas ou peu de temps à consacrer à ce soutien. Enfin, elles ont peu d'effet sur l'évolution des pratiques en classe des enseignants, faute d'un accompagnement suffisant de ceux-ci.

Les effets du dédoublement des classes de grande section, CP et CE1 sont, pour leur part, mitigés. Ainsi, le dédoublement permet de réduire l'écart de score entre les élèves des classes dédoublées et les autres de 16 % en français et de 38 % en mathématiques, sans pour autant assurer un rattrapage des uns par les autres. Ces résultats s'expliquent par l'absence de modifications significatives des pratiques pédagogiques dans les classes dédoublées, alors même que les effectifs réduits devraient être saisis comme une occasion de développer de nouveaux outils d'enseignement. Pour les rapporteurs, le dispositif du dédoublement ne peut constituer une fin en soi mais doit être accompagné par des formations spécifiques et des pratiques pédagogiques repensées.

Enfin, le plan Français de formation continue, mis en œuvre à la rentrée 2020, qui développe le principe des « constellations », est bien reçu par les enseignants, mais leur participation met en jeu notamment les capacités de remplacement des académies. De manière plus générale, l'offre de formation proposée sur les 18 heures annuelles obligatoires de formation des enseignants du premier degré varie selon les académies, et est inégalement adaptée aux besoins des enseignants ou aux résultats aux évaluations.



Les voies d'un enseignement de la lecture rénové

Repenser l'ensemble des modalités de l'entrée des élèves dans la littératie

L'année du CP doit impérativement rendre prioritaire l'apprentissage du décodage.

Le CP constitue en effet, en matière d'apprentissage de la lecture, une classe charnière, celle au cours de laquelle on gagne – ou on perd – la partie : un élève qui sort de CP en ne maîtrisant pas le décodage de manière satisfaisante sera en très grande difficulté, probablement pour le reste de sa scolarité. **Cette année du CP doit faire de la maîtrise et de l'automatisation du code son objectif premier**, par un enseignement spécifique et explicite du décodage, organisant l'introduction rapide d'un grand nombre de correspondances dans un ordre rationnel. Il convient par ailleurs, pour accorder à l'enseignement fondamental de la lecture le temps qui lui est nécessaire, de réduire, durant le cycle 2, ou à tout le moins en classe de CP et de CE1, celui consacré aux « enseignements à » – la sécurité routière, la santé et la sécurité, etc. –, qui se sont multipliés ces dernières années. L'allègement des programmes de ces niveaux scolaires permettrait, en outre, d'accorder davantage de temps à l'accompagnement individualisé des élèves en difficulté, avant que leurs difficultés ne soient trop installées pour qu'ils puissent rattraper leur retard.

L'attention portée au décodage ne doit pas omettre le fait que celui-ci se construit fortement à partir des activités d'« encodage », c'est-à-dire d'écriture : on apprend mieux à lire lorsque l'on apprend à écrire en même temps. Si les programmes de 2020 accordent une place importante à l'écrit et à la nécessaire complémentarité entre les activités d'encodage et de décodage, il semble pourtant que l'écriture soit une activité trop peu pratiquée tout au long de l'école primaire. **C'est pourquoi il est nécessaire de rappeler le rôle essentiel de la pratique de l'écrit, qu'il s'agisse de l'association étroite entre le décodage et l'encodage en classe de CP et de CE1, ou de l'entraînement régulier tout au long de la scolarité primaire.**

La lecture est le produit de deux compétences : le décodage, d'une part, et la compréhension, d'autre part. Un élève qui saurait décoder sans comprendre ce qu'il énonce ne pourrait être considéré comme un lecteur à part entière. Pour les rapporteurs, **le travail sur la compréhension doit essentiellement avoir lieu en amont du CP, à l'école maternelle, pour ce qui concerne la compréhension orale et l'accès au vocabulaire, et en aval, tout au long de la scolarité, pour ce qui concerne la capacité à interpréter un texte et à y déceler les informations pertinentes.** Les exercices de compréhension effectués en CP doivent rester subordonnés à l'apprentissage prioritaire du décodage et, le cas échéant, être principalement organisés sur des supports et des temps distincts. Au fil de l'année, dès lors que l'acquisition du décodage progresse, l'élève peut également travailler à la compréhension des textes lus en autonomie, sans pour autant que cela conduise à revenir sur le caractère strictement déchiffirable de ces textes.

Repenser l'accompagnement des élèves en difficulté

L'accompagnement des élèves en difficulté doit faire l'objet d'une attention particulière, s'agissant des difficultés de lecture. En effet, si la difficulté de lecture n'est pas une fatalité, il ne s'agit pas non plus d'une difficulté scolaire comme une autre : des élèves qui savent lire rattraperont éventuellement un retard en histoire ou en sciences tandis que le déficit d'apprentissage de la lecture sera beaucoup plus difficilement rattrapable. À ce titre, la prise en charge et l'accompagnement des élèves atteints d'un ou plusieurs troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage – dont la dyslexie –, qui représentent 6 % à 8 % des enfants d'une classe d'âge, constitue un enjeu particulièrement important et difficile à traiter. De la même manière, l'inclusion pose aux enseignants des défis nouveaux, que tous ne se sentent pas en mesure de relever.



C'est pourquoi les rapporteurs recommandent de **réorienter les missions de la réserve citoyenne de l'Éducation nationale**, pour permettre à des volontaires – par exemple des enseignants retraités – de venir, une ou deux heures par semaine, épauler un enseignant dans sa classe et lui offrir la possibilité de se consacrer aux élèves les plus en difficulté en mettant en place un accompagnement plus individualisé de ces élèves.

Mener une véritable politique des manuels d'apprentissage

Les manuels d'apprentissage de la lecture sont des supports pédagogiques déterminants. Il convient, d'abord, de restaurer leur place dans les instructions officielles. Il faut insister, dans le respect de la liberté pédagogique, sur l'intérêt pour les enseignants de CP de construire la progression de l'élève en se fondant sur un manuel, gage d'une démarche raisonnée et cohérente.

Compte tenu de l'importance que revêtent les manuels de lecture, il paraît légitime que la puissance publique s'assure de leur qualité, tout en préservant la liberté éditoriale et le choix des enseignants. C'est pourquoi **les rapporteurs recommandent de mettre en œuvre un mécanisme de labellisation.** L'objectif principal serait de s'assurer de la qualité des manuels et non d'instaurer un « manuel unique » et encore moins un « manuel officiel » ; le second serait d'aider les enseignants, qui aspirent à la réussite de tous leurs élèves.

L'attribution d'un label à certains manuels jugés particulièrement efficaces permettrait aux enseignants de les choisir en toute confiance. Établir la confiance suppose qu'aucune idéologie, quelle qu'elle soit, n'ait de place dans un processus de labellisation : il importe de tenir les outils pédagogiques à l'abri des caprices et des querelles de chapelle. **Seul sera jugé le respect des préconisations scientifiques, en matière d'apprentissage de la lecture, faisant l'objet du consensus le plus large possible.** Le rôle premier d'un manuel d'apprentissage de la lecture est d'apprendre le décodage et non de sensibiliser les enfants à la littérature. **Pour ce faire, il doit tendre vers le 100 % déchiffrable et zéro mot-outil.** Cela n'implique nullement, d'ailleurs, que son contenu soit pauvre et ennuyeux : le talent de l'auteur consiste justement à savoir créer,

quelles que soient les contraintes.

Refondre la formation initiale et continue des enseignants

La formation initiale des enseignants doit impérativement être repensée, pour leur permettre de dispenser de manière sûre un enseignement efficace de la lecture. Cela requiert un travail étroit entre le ministère recruteur – celui chargé de l'Éducation nationale – et le ministère formateur – celui chargé de l'Enseignement supérieur et de la recherche. **Des enseignements spécifiques, de plus longue durée, doivent être consacrés à la lecture,** tant cet enseignement constitue le socle sur lequel repose tous les autres. **Une durée minimale pour ces enseignements devrait être fixée pour l'ensemble des Inspé.** Des éléments de formation relatifs aux sciences cognitives, en particulier aux processus d'apprentissage et de mémorisation de l'enfant, devraient y être intégrés. **De manière plus structurelle, un recrutement des futurs enseignants à la fin de la licence (bac +3) – qui validerait la maîtrise des connaissances académiques –, suivi de deux années de formation professionnalisante** centrées sur la pédagogie, permettrait de consolider leurs connaissances disciplinaires mais aussi leurs compétences professionnelles. Une telle réforme ouvrirait la possibilité de faire des stages de manière plus précoce et plus intensive : dans ce cadre, il devrait être **rendu obligatoire pour les étudiants reçus au concours d'effectuer, au cours de leurs deux années de formation initiale, un stage en classe de CP.**

En parallèle, **un effort ciblé de formation continue doit être dirigé sur les jeunes enseignants affectés en CP et en CE1,** qui doivent faire l'objet d'un accompagnement et d'un suivi spécifiques, par leur inspecteur de circonscription ou leur conseiller pédagogique. Il pourrait également être envisagé que **les enseignants nouvellement affectés en CP, y compris en milieu de carrière, reçoivent avant la rentrée une formation de quelques demi-journées consacrée à l'enseignement de la lecture,** dans les écoles académiques de formation continue.

Enfin, **le pilotage au plus près du terrain doit être renforcé** pour mettre l'accent sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces, celles-ci étant en mesure de dépasser le poids des déterminismes

sociaux. **Sur ce point, le rôle des inspecteurs de l'Éducation nationale est capital,** pour donner aux enseignants accès aux connaissances les plus récentes et aux expériences les plus prometteuses. C'est ce maillon-clé qu'il importe, en priorité, de convaincre et de former aux modalités les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture pour en permettre la diffusion auprès de chaque enseignant. Cela nécessite de **recentrer les missions des IEN sur le conseil pédagogique** et la présence dans les établissements, dont ils semblent s'être éloignés notamment en raison de la lourdeur croissante de leurs charges administratives.

Réaffirmer la place et la modernité du livre à l'ère du numérique

La fréquentation de l'écrit, particulièrement sous la forme du livre, doit être entretenue chez les élèves, avant et après l'apprentissage du décodage. Il y va de la consolidation de leurs compétences de lecteurs. **La capacité à lire doit être stimulée par une pratique soutenue** en dehors des heures strictement consacrées à son apprentissage. Dans la mesure où **un enfant, durant la période de l'école primaire, passe 9 % de son temps en classe, le développement de la lecture personnelle revêt une importance cruciale.** Cela suppose de **multiplier les pratiques de lecture tout au long du parcours scolaire, en classe et à la maison.**

À l'école, il faut mettre en valeur et développer les dispositifs ayant fait leurs preuves, du type « quart d'heure de lecture » ou « Un livre pour les vacances », soutenir la création de bibliothèques d'école partout où il n'en existe pas – ce qui suppose de renforcer le plan Bibliothèques – et systématiser le prêt d'ouvrages pour chaque élève.

Dans la famille, les parents doivent être sensibilisés aux bienfaits de la lecture partagée et incités à accompagner davantage leurs enfants dans la découverte de la lecture.

Dans les zones comptant de nombreux enfants allophones ou dont la famille est allophone, les parents concernés doivent bénéficier systématiquement du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE).

Les 35 propositions de la mission

- **Proposition n° 1** : Former les enseignants aux pratiques pédagogiques adaptées aux classes dédoublées.
- **Proposition n° 2** : Réaffirmer la fonction première du CP de conduire *l'ensemble des élèves* à la maîtrise complète du décodage par un enseignement explicite, spécifique, soutenu et ordonné des correspondances graphèmes-phonèmes ; réduire le temps consacré aux « enseignements à » au profit de l'enseignement de la lecture.
- **Proposition n° 3** : Renforcer la pratique de l'écrit à l'école primaire, en associant étroitement décodage et encodage en CP et en CE1 puis en promouvant des exercices d'écriture fréquents tout au long de la scolarité primaire.
- **Proposition n° 4** : Clarifier les attendus de la maternelle en ce qui concerne la préparation de l'apprentissage de la lecture dans le cadre de la refonte des programmes annoncée pour la rentrée 2024.
- **Proposition n° 5** : Regrouper en un même cycle les niveaux de grande section, CP et CE1 pour une nécessaire continuité entre ces niveaux concernés par l'apprentissage de la lecture.
- **Proposition n° 6** : Dispenser l'enseignement de la compréhension et celui du décodage, en classe de CP, sur des supports et des temps d'apprentissage clairement distincts, jusqu'à ce que l'élève soit en mesure de déchiffrer seul des textes complets.
- **Proposition n° 7** : Accentuer le travail sur la compréhension écrite au cycle 3 sous la forme d'un enseignement explicite et d'une méthodologie robuste.
- **Proposition n° 8** : Réorienter la réserve citoyenne sur les compétences des élèves en lecture, par un appui aux professeurs leur permettant de proposer ponctuellement un enseignement plus individualisé aux élèves en difficulté.
- **Proposition n° 9** : Affirmer dans les instructions officielles l'importance des manuels d'apprentissage de la lecture en CP et CE1.
- **Proposition n° 10** : En attendant la labellisation des manuels, rendre obligatoire, dans la formation des professeurs des écoles, un module consacré aux critères de choix des manuels de lecture.
- **Proposition n° 11** : Labelliser les manuels de lecture de CP et de CE1. La définition des critères et des modalités de sélection résulterait d'une concertation avec les parties prenantes, en particulier les organismes scientifiques, les enseignants et les éditeurs d'éducation.
- **Proposition n° 12** : Engager un plan national de renouvellement des manuels de lecture de CP et de CE1, en partenariat avec les collectivités territoriales. L'État prendrait en charge la plus grande partie, voire la totalité du coût de l'opération. Celle-ci privilégierait la fourniture auprès des libraires locaux. Les élèves seraient propriétaires des manuels, ce qui suppose par la suite un renouvellement annuel.
- **Proposition n° 13** : Sensibiliser les enseignants à l'importance, pour la réussite des élèves, d'utiliser ces manuels labellisés.
- **Proposition n° 14** : En fonction de la validation scientifique des résultats de l'étude Formalect, engager une expérimentation, dans plusieurs académies, de l'apprentissage de la lecture fondée sur les principes suivants : 100 % phonique, 100 % déchiffrable et zéro mot-outil.
- **Proposition n° 15** : Donner au ministère de l'Éducation nationale, futur recruteur des professeurs, un pouvoir de prescription sur la maquette de formation des Inspé, par un dialogue renforcé avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- **Proposition n° 16** : Allonger la durée des modules de formation sur l'enseignement de la lecture et leur fixer une durée minimale, commune à l'ensemble des Inspé. Associer à ces modules des éléments de formation sur les processus d'apprentissage et de mémorisation de l'enfant.
- **Proposition n° 17** : Mettre en œuvre un recrutement des futurs professeurs des écoles en fin de licence, suivi de deux années de formation initiale professionnalisante.

- **Proposition n° 18** : Rendre obligatoire la réalisation d'un stage en classe de CP au cours des deux années de formation initiale des étudiants reçus au concours.
- **Proposition n° 19** : Mesurer les effets du plan Français sur les résultats des élèves dans les circonscriptions les plus en avance dans son déploiement puis à l'entrée en sixième des premiers élèves dont les enseignants ont été concernés.
- **Proposition n° 20** : Effectuer un effort ciblé de formation continue et de suivi des jeunes enseignants affectés en CP et CE1.
- **Proposition n° 21** : Proposer aux enseignants nouvellement affectés en CP, y compris en milieu de carrière, une formation de quelques demi-journées consacrée à l'enseignement de la lecture, dans les écoles académiques de formation continue ; adresser à ceux qui n'ont pas exercé en CP depuis 2019 le « guide orange » de la DGESCO, en format papier.
- **Proposition n° 22** : Prévoir de manière systématique, dans les lettres de mission des IEN, un pilotage ciblé sur les établissements dont les résultats aux évaluations sont inférieurs à la moyenne des résultats des établissements comparables.
- **Proposition n° 23** : Recentrer les missions des inspecteurs de l'Éducation nationale sur le conseil pédagogique pour un meilleur accompagnement des professeurs de la circonscription en augmentant le nombre de visites dans les classes.
- **Proposition n° 24** : Développer à grande échelle les initiatives du type « quart d'heure de lecture », en partenariat avec des associations ou en mobilisant la réserve citoyenne de l'Éducation nationale.
- **Proposition n° 25** : Pérenniser l'opération « Un livre pour les vacances » et l'étendre aux enfants des classes de CP, CE1, CE2 et CM1.
- **Proposition n° 26** : Organiser un plan de sensibilisation des parents à la nocivité, en particulier pour les apprentissages, d'une surexposition aux écrans.
- **Proposition n° 27** : Faire un état des lieux complet des bibliothèques d'école pour identifier les besoins.
- **Proposition n° 28** : Equiper toutes les écoles de bibliothèques, en partenariat avec les collectivités, et procurer à ces lieux des ressources pérennes.
- **Proposition n° 29** : Encourager les partenariats entre bibliothèques d'école et bibliothèques des collectivités.
- **Proposition n° 30** : Rendre systématique la prise en compte des écoles maternelles et élémentaires lors de la conclusion de contrats territoire-lecture.
- **Proposition n° 31** : Reconnaître l'engagement des enseignants dans les bibliothèques d'école en rémunérant les activités exercées à ce titre sous forme d'heures supplémentaires.
- **Proposition n° 32** : Offrir à tous les élèves de CP, à la fin du premier trimestre, une carte de lecteur dans la bibliothèque la plus proche de leur domicile.
- **Proposition n° 33** : Organiser une campagne de sensibilisation aux bénéfices de la lecture partagée afin de développer la pratique, surtout dans les milieux défavorisés.
- **Proposition n° 34** : Faire la promotion des dispositifs favorisant l'implication des parents dans les activités de lecture des enfants.
- **Proposition n° 35** : Généraliser le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) dans les zones comptant de nombreux enfants allophones ou dont la famille est allophone.

